
Niveau(x) d'enseignement: 0
Centre d'intérêt: 080

Numéro EDUQ : 8670265

Turcotte, Gaston.

De l'éducation et de la sociologie / Gaston Turcotte. -- Sainte-Foy :
IHRS-Education, 1978.
28 f. ; 28 cm.

Code: D-82. Notes bibliogr. au bas des f.

Vedette(s)-secondaire(s): IHRS-Education

Descripteur(s): Sciences de l'éducation * Sociologie * Objectifs
d'éducation * Relations école-communauté * Socialisation * Réforme
scolaire

L'auteur présente un certain nombre de réflexions sur le
parallélisme et les croisements possibles de l'éducation et de la
sociologie, dans leur cheminement social et notamment au regard de leur
objet, de leurs intérêts, de leurs objectifs et de leur situation. Il
situe brièvement l'éducation dans la société, s'arrête plus longuement à
quelques liens ou rapprochements fondamentaux entre éducation et
sociologie, puis essaie de situer tout cela dans le contexte québécois.
Trois composantes majeures de la problématique québécoise de 1978 lui
paraissent pouvoir et même devoir rassembler les activités de recherche
en éducation et en sociologie: 1. l'effervescence de la conscience
historique; 2. la réforme de l'enseignement; 3. la réhabilitation
générale de la langue.

Type de document: F

2983
12983

DE L'EDUCATION ET DE LA SOCIOLOGIE

Gaston Turcotte

D-82

INRS-Education
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, G1V 1T1

Novembre 1978

DE L'EDUCATION ET DE LA SOCIOLOGIE

- Aperçu de certains rapports entre l'Éducation et la Sociologie, présenté au personnel de l'INRS-Éducation, dans la perspective d'éventuelles voies de collaboration entre professionnels de l'éducation et sociologues;
- par Gaston Turcotte, D.Sc.soc.

Novembre 1978.

Note préliminaire:

Dans un certain contexte donné, j'ai été amené à me faire un certain nombre de réflexions, au plan professionnel, sur le parallélisme et les croisements possibles de l'éducation et de la sociologie, dans leur cheminement social, et notamment au regard de leur objet, de leurs intérêts, de leurs objectifs et de leur situation.

On m'a exprimé que ces réflexions pourraient être d'un certain intérêt pour d'autres personnes des milieux de l'éducation. C'est pourquoi j'en ai résumé quelques-unes ici, et, sans les surévaluer, j'en fais part, à tout vent, à d'éventuels intéressés.

À un certain niveau de vérité,
toutes les voix disent la même
chose.

Jean Ethier-Blais

INTRODUCTION

Quoiqu'il puisse paraître un peu téméraire, à certains égards, de s'aventurer dans le genre de réflexions que je propose ici à votre attention, je crois cependant que cela peut être utile et même nécessaire dans tel contexte donné de retrouvailles entre l'éducation et la sociologie. Il ne me semble pas, en effet, que ce soit un luxe ou une entreprise vaine de faire ainsi un premier pas informel, à la fois de prévention et de connaissance, pour essayer de mieux situer l'une par rapport à l'autre ces deux démarches - éducative et sociologique - , en vue d'une collaboration plus fructueuse.

Ainsi, bien que la problématique future de l'éducation et surtout de l'enseignement au Québec ne soit pas très précise - dans le contexte, entre autres, des nombreux livres blancs et livres verts sur le sujet - , je me hasarde quand même à situer un peu l'éducation par rapport à la sociologie, et vice versa, cela à un niveau nécessairement un peu général, mais qui ne manque pas d'incidences pratiques, loin de là. Un de mes points de départ tient

à cette considération préliminaire que l'éducation et la sociologie sont l'une et l'autre vouées à la société québécoise contemporaine: la première à sa formation (instruction, apprentissage...), la seconde à sa connaissance (structurelle et fonctionnelle), et les deux, à son orientation; d'où une vraisemblable conciliation théorique et pratique d'un certain nombre de leurs principaux champs d'intérêt. L'examen de cette rencontre d'intérêts pourrait normalement déboucher sur une vision plus précise de possibilités de soutien, d'entraide et de complémentarité.

De fait, dans un premier temps, je situerais brièvement l'éducation dans la société - en rappelant quelques données majeures connues mais qui peuvent servir d'entrée en matière - , pour m'arrêter plus longuement ensuite à quelques liens ou rapprochements fondamentaux entre éducation et sociologie, et finalement essayer, à grands traits, de situer tout cela dans le contexte québécois.

I

EDUCATION ET SOCIÉTÉ

Le plan quinquennal (1976-1981) de l'INRS-Education nous introduit d'emblée dans le contexte des interrelations éducation/société en rappelant "la complexité, la variété et le grand nombre de questions que pose, dans n'importe quelle société d'aujourd'hui, la seule existence d'un système d'éducation"¹, a fortiori sa transformation, voire même son désarroi.

A- De fait, au commencement et à la base de toute cette immense question, il semble bien que nous soyons renvoyés à la dialectique et même à l'antagonisme cosmique des êtres et des choses, dans et malgré leur complémentarité fondamentale, en l'occurrence à l'individu face à la société et vice versa, dans un grand jeu de contributions et de rétributions et un grand enjeu d'intérêts communs mais aussi et surtout d'intérêts particuliers et spécifiques; le tout avec un équilibre précaire toujours à refaire.

¹ INRS-Education, *Plan quinquennal 1976-1981*, Québec, INRS, 1976, p. 1.

C'est en somme, pour chaque génération ou groupe de générations l'obligation et le défi de vivre un autre épisode de la longue affirmation historique croissante de l'individu. Cela depuis l'emprise extrême qu'exerçaient sur lui les sociétés primitives, antiques et même médiévales, jusqu'au temps fort de la Renaissance, lui-même suivi de la libération urbaine moderne puis de l'explosion contemporaine de la personnalisation. Chaque étape y est marquée par une revendication de plus en plus grande d'une adaptation de la "société" à la "personne", une insistance, en escalade, sur les droits de celle-ci, et en contrecoup, une égale insistance sur les devoirs de la société.

C'est à ce carrefour, toujours plus encombré au fur et à mesure de la croissance des disponibilités sociales et de la transformation (de nos jours galopante) des aspirations en besoins et des finalités en valeurs, que se situe la rencontre de l'éducation et de la société et leur dialectique de plus en plus serrée.

B- Un autre point majeur d'articulation, c'est celui de l'insertion permanente et obligée de l'éducation au coeur même des deux composantes spécifiques des sociétés humaines: leur culture et leur historicité.

D'une part, en effet, l'éducation comme telle s'avère un lieu privilégié de perpétuation et de transmission des connaissances, des croyances, des arts et de la morale, et de valorisation des

institutions qui en découlent - toutes choses qui constituent le propre de la culture -.

D'autre part, et par voie de conséquence, le système d'éducation est aussi un haut lieu de l'historicité en ce que c'est largement par le biais de l'éducation que le passé en vient à constituer pour les différentes générations, à la fois un fait positif, une mémoire et un modèle. Aussi est-ce par ce biais - comme s'en exprime entre autres Maritain² - que l'expérience et les traditions collectives (qui sous-tendent les civilisations) rendent possible, conditionnent et fortifient le cheminement indéfini des collectivités dans la connaissance, l'autonomie et la liberté.

C- Le changement, devenu par son rythme et son ampleur un des phénomènes majeurs contemporains, est aussi un autre point charnière entre l'éducation et la société. C'est même un point vital, et ce doublement, parce qu'un tel changement nécessite un apprentissage multiforme, mais plus profondément et surtout parce qu'il doit être en quelque sorte assimilé par les individus et par la société comme telle, au point, pour être efficace et durable, de transformer les mœurs, les mentalités et jusqu'aux institutions.

2 J. MARITAIN, *L'éducation à la croisée des chemins*, Paris, Eglhoff, 1947, pp. 16-17 et passim.

Dans un tel contexte l'éducation (information et formation) s'avère, dans ses différents moyens d'action (famille, école, cercles de culture, mass media, etc.) l'un des principaux moyens pour comprendre cette mutation générale actuelle, la maîtriser, en bénéficier, ou encore s'en accommoder ou s'en protéger.

D- Mais, pour tout ramasser en un rôle majeur et pour ainsi dire de causalité "première", c'est comme agent et lieu de socialisation par excellence que l'éducation se situe surtout dans la structure et le fonctionnement des sociétés. Cette socialisation ³ évidemment peut varier en degrés et en modalités, mais elle n'en reste pas moins le fait majeur de l'éducation. C'est, en effet, dans cette adaptation contraignante et permanente des personnes à l'état de socialité, i.e. à un système de relations (politiques, économiques, religieuses, culturelles, etc.) spécifique à l'homme, et aussi parce qu'elle constitue alors un fait social global ou total (au sens plénier que confère à ce concept Marcel Mauss, i.e. un phénomène qui touche continuellement à tous les paliers de la réalité ou de l'action sociale, depuis la base morphologique jusqu'aux plus hautes

expressions... en passant par tous les genres... institu-

tion... en amont et en aval, à ces deux... catégories

3 (Au moins de façon opératoire, définissons ici la socialisation comme un ensemble de mesures par lesquelles la société - par les soins de différents agents - imprègne ses membres, surtout les nouveaux, de ses valeurs, de ses normes et de ses règles, leur assigne et leur fait accepter un certain nombre de statuts et de rôles (qui impliquent eux-mêmes telle vision des choses, telle praxis, telle histoire, telle rationalisation, telle finalité et tel cheminement).)

expressions esthétiques en passant par toute la gamme des institutions reliées, en amont et en aval, à ces deux grandes catégories de données), que l'éducation s'affirme (avec la politique, la religion, la famille, l'organisation économique...) l'un des grands facteurs structurels et fonctionnels constitutifs des sociétés humaines. Elle est une matrice de socialité, ou si l'on veut d'humanité, pour tout individu dans telles coordonnées historiques particulières de temps et de lieu.

C'est déjà assez dire, il semble bien, par ces simples rappels, l'importance obligée que revêt l'éducation pour tout chercheur social, et, inversement, l'impossibilité d'extraire les différents systèmes d'éducation de leur terreau social, autant pour comprendre la genèse, l'action ou l'évolution de ceux-ci, que pour intervenir de façon judicieuse et valable dans leurs transformations, modifications ou réorientations.

Déjà ainsi paraît également s'imposer une interrelation étroite entre pédagogie et sociologie, et cela de façon plus impérative encore si ces deux disciplines se trouvent, au gré de l'histoire réelle (comme c'est le cas présentement au Québec), l'une et l'autre interpellées dans une même matrice sociale, pour le réaménagement fondamental d'une collectivité donnée...

Mais peut-être faut-il préciser quelques-unes des voies d'accès de la sociologie (science de la praxis) à l'éducation (science des choix), de même que certains de leurs champs communs; ce sera l'objet du prochain chapitre.

EDUCATION ET SOCIOLOGIE

Je me situe évidemment ici du côté de la sociologie (laissant à d'autres de présenter éventuellement l'autre volet du diptyque), et j'identifie d'abord trois champs de cette discipline qui recourent largement le domaine de l'éducation, pour ensuite relever quelques problèmes communs aux deux démarches et souligner une finalité partagée par l'une et l'autre.

A- La sociologie de la connaissance paraît bien être une de celles qui ont le plus à voir avec l'éducation.

En effet, si seulement on la définit sommairement, avec Karl Mannheim⁴, comme l'étude des conditions sociales de la connaissance; ou avec Georges Gurvitch⁵, comme l'étude des corrélations fonctionnelles entre les modes et systèmes de connaissance d'une société

4 Cf. J. POULAIN, "Le concept d'idéologie", *Dialogue*, Déc. 1974, p. 681 sqq.

5 Cf. G. GURVITCH, *Traité de sociologie*, Paris, P.U.F., 1960, pp. 120-121

d'une part, et ses différents cadres et types d'aménagement d'autre part; ou encore avec Emile Durkheim⁶, qui entend "déduire de l'expérience sociale l'origine et la genèse des concepts essentiels de la connaissance", on se rend compte tout de suite que les systèmes d'éducation constituent une bonne part de l'objet propre de la sociologie de la connaissance.

Ce lien est peut-être plus évident encore si on considère que la sociologie de la connaissance retient comme concept central (et limitrophe) celui d'idéologie, entendu principalement au sens de "justification explicite et systématique des comportements" et, en conséquence et parallèlement, comme "noyau de la culture"⁷.

Plus encore, ces idéologies (noyau de la culture) ont comme réservoir et véhicule privilégié la conscience collective ("ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société")⁸. Celle-ci se cristallise et prend appui dans la conscience historique: conception que les sociétés ont d'elles-mêmes dans leur insertion spatio-temporelle au milieu des autres sociétés.

6 Cf. J. DUVIGNAUD, *Durkheim*, Paris, P.U.F., 1965, p. 46.

7 Cf. F. DUMONT, "Notes sur l'analyse des idéologies", *Recherches sociographiques*, vol. IV, no 2, 1963; et K. MANNHEIM, *Idéologie et utopie*, Paris, M. Rivière, 1956, p. 47.

8 E. DURKHEIM, *De la division du travail social*, Septième édition, Paris, P.U.F., 1960, p. 46.

Or, la culture (surtout dans ses modèles et ses normes), l'idéologie (surtout dans les valeurs dont elle se nourrit, les fins qu'elle propose, et la définition explicative et dynamique qu'elle donne de la situation du groupe), la conscience collective (surtout dans les croyances et les sentiments dont elle imprègne), et la conscience historique (surtout dans l'allure qu'elle imprime à la démarche politique de la société) ont toutes leur principale source dans l'éducation (instruction, ressource, prise de conscience et engagement), et elles s'avèrent toutes constamment de même nature et de même degré que l'éducation dispensée. Signalons seulement ici de très gros exemples de cette filiation: la société théocratique médiévale, l'Allemagne nazie, la Chine de Mao Tsé-Toung, le Québec du XIX^{ème} siècle et de la première partie du XX^e siècle, etc.

En outre, comme la conscience historique, l'éducation est à la fois situation et intention, et source non seulement d'exploitation et de transformation de soi mais aussi, d'abord, de définition de sa situation et de prise de conscience de soi, en amont et en aval, i. e. dans l'abondance ou la relative pauvreté de son héritage, dans le registre plus ou moins étendu de ses possibilités virtuelles et réelles, internes et externes.

De même, l'une et l'autre sont-elles un lieu de compréhension des "orientations normatives..." "à partir des conditions de la vie collective", et aussi, un lieu de liaison "des valeurs (créées par la praxis humaine) aux conduites (sociales contrôlées par ces valeurs

institutionnalisées"⁹).

B- La sociologie du développement est aussi un autre champ d'analyse qui renvoie tôt ou tard à la question de l'éducation. De fait, si, au moins dans un but heuristique, on définit le développement - aussi bien individuel que collectif - comme l'ensemble (en lui-même et dans ses résultats) des moyens et des conduites qui vont augmenter la densité, le niveau et la qualité de la vie, assurer le plus possible aux personnes (individuelles et collectives) le contrôle d'elles-mêmes et de leurs oeuvres, et offrir à chacune, des possibilités au moins minimales de réalisation de ses potentialités, l'éducation apparaît immédiatement parmi les principaux facteurs à mettre en oeuvre en vue de telles réalisations. Elle se présente comme une condition "sine qua non", même de démarrage en ce sens, et à plus forte raison de réussite. L'éducation est en effet l'un des principaux foyers à partir desquels, étant donné telle situation fondamentale ou existentielle - individuelle ou collective - se constitue un horizon général, une vision du monde ou, plus explicitement, un réseau "d'intentions fondamentales à partir desquelles les collectivités donnent un sens (pensée et action, compréhension et orientation) à leur rapport avec l'histoire, i.e. à leur praxis, entendue comme rapports entre les personnes et rapports de celles-ci avec la nature. Cette praxis constitue évidemment le principal terrain où se réalise le développement (ou le non-développement ou

9 Cf. A. TOURAINE, *Sociologie de l'action*, Paris, Seuil, 1965, pp. 38-40 et passim.

sous-développement). De ces intentions fondamentales découlent les idéologies de croissance, de progrès, de développement (ou le contraire), et ces idéologies, en conséquence, explicitent, rendent cohérents et préconisent tels comportements, telle situation d'ensemble, tel horizon de buts, d'objectifs et de finalités, et engagent dans la poursuite des moyens appropriés.

Pour qu'une telle transformation bénéfique (ou développement) puisse s'opérer de façon autonome et durable, le premier pas et la première condition en sont que les personnes concernées prennent conscience de leur propre réalité, de leur situation, de leurs possibilités et qu'elles soient suffisamment motivées par la vision de telle fin pour s'engager à sa poursuite: on dit qu'elles sont alors conscientisées (connaissance et engagement). On rejoint évidemment en cela l'une des principales raisons d'être de l'éducation.

Aussi le vrai développement (i.e. celui qui va, en les comprenant, au-delà de la croissance économique et du progrès technique), se présente-t-il, en dernier lieu, comme la transposition dans la praxis, comme l'"opérationnalisation" (par la transformation des situations fondamentales collectives) de la vision du monde, de l'idéologie, et des moyens intellectuels d'action que l'éducation a répandus. Toute l'histoire de la civilisation occidentale - pour ne s'en tenir qu'à celle-là - est à l'effet, que, d'une part, la nature du "développement" ou, suivant le cas, de l'"enveloppement" des peuples a toujours été en conformité avec la vision et avec l'idéologie

des principaux détenteurs d'éducation; et que, d'autre part, le mode de vie de la majorité a toujours été conforme à, et assuré par la "quantité" et la nature de l'éducation qui lui était concédée.

A l'extrême, on pourrait considérer l'éducation (individuelle) comme un immense développement, et le développement (collectif) comme, d'abord et nécessairement, une immense éducation, cela avec les conséquences inhérentes dans chaque cas.

Si on voulait poursuivre un peu le parallèle entre les deux, on pourrait considérer aussi que l'éducation tout comme le développement

- renvoie à une connaissance variable mais déterminante, qui engendre l'action créatrice;
- est un compromis vital en tant que condition d'épanouissement, d'équilibre et de paix;
- constitue un élément de totalité, car un tel compromis vital doit atteindre tous les paliers de l'activité (individuelle ou sociale, suivant le cas);
- est une source d'harmonie générale, car, en tant que principe d'action, il lui faut s'appuyer sur les soutiens indispensables de celle-ci: les normes et les valeurs, qui elles-mêmes renvoient à une vision spécifique, cohérente et globale du monde;
- conduit à une option générale et logique. En effet, elle implique également un choix parmi des possibles que le facteur

temps rend vite exclusifs, choix qui, par le fait même, ne peut être que le fruit d'une connaissance, d'une considération et d'un jugement logiques et optionnels;

- en somme, quel que soit le rapport fondamental¹⁰ des sociétés au monde - ou l'élément de rapport fondamental - que les collectivités privilégient: la socialisation (à l'école de Durkheim), la communication (à l'école de Mauss et de Lévi-Strauss), le travail (à l'école de Marx ou de Touraine), etc., l'éducation et le développement concernent et atteignent ce rapport fondamental, et doublement, car ils vont autant vers la conscience (perception, ordonnance et projet) que vers la transformation affective des situations à la mesure de ces intentions. Tournant l'une et l'autre autour de, ou visant à une base électorale de vie et une norme de l'activité proprement humaine, l'éducation et le développement doivent également représenter à la fois une signification d'ensemble et une orientation générale efficace, clairement perçues.

C- Mais, en deçà et au-delà de ces champs sociologiques particuliers de la connaissance et du développement, la sociologie rejoint aussi l'éducation dans un grand nombre d'autres questions ou problèmes communs.

10 Au sens de premier et ultime lien ou facteur, social, constitutif des collectivités.

a)- La première de ces dimensions est peut-être un certains leitmotiv d'"études globales" ou au moins d'études particulières mais insérées dans un contexte global. La sociologie, pour sa part, est constamment renvoyée à cette globalité des faits sociaux, dans ses deux démarches fondamentales de classification (qui la mène à des typologies) et d'analyse (qui la mène à des modèles). Quant à l'éducation, pour ne s'en tenir qu'aux documents de l'INRS-Education, cette intention de recherche globale y est plusieurs fois mentionnée. Ainsi, par exemple, on y voit que ce Centre "a nettement opté pour la recherche ... orientée vers la solution de certains problèmes majeurs du système québécois d'éducation"¹¹, ou encore qu'il s'agit d'un "centre de recherche en éducation dont les activités ne se limitent ni à une région... ni à un problème particulier"¹².

b)- Une deuxième dimension du même ordre est un commun travail permanent d'"évaluation" qui tient à la nature même des deux démarches en cause. Elles doivent en effet continuellement, qui évaluer ses sujets et ses procédés, pour situer les uns et améliorer les autres (c'est l'éducation), qui évaluer les situations et les actions, pour comprendre les premières et orienter les secondes (c'est la sociologie). Ici encore les documents de l'INRS-Education fournissent un excellent aperçu de la question. Par exemple, l'évaluation de l'innovation y est "définie comme étant l'activité qui

11 INRS-Education, *Plan quinquennal 1976-1981*, op. cit., p. 1.

12 *Ibidem*, p. 4.

consiste à préciser, recueillir et fournir toute l'information utile au choix décisionnel..."¹³.

c)- Il en est de même en ce qui a trait à "l'identification des besoins réels d'un milieu en constante évolution"¹⁴ dont l'éducation a, bon gré mal gré, à se soucier au plus haut point; alors que, parallèlement, une telle recherche des aspirations et besoins collectifs demeure, explicitement ou implicitement, en dernière analyse, l'un des objectifs majeurs des études sociologiques.

d)- De fait si l'on met en regard les unes des autres, d'un côté les principales tâches qui sollicitent aujourd'hui l'éducation en tant que lieu privilégié de connaissance, de jugement et de choix, et pour tout dire, de cohérence existentielle; et, d'un autre côté, les grandes préoccupations qui s'imposent présentement à une sociologie le moins engagée (et à l'intérieur même de son étude spécifique des formes et des dynamiques sociales), on se rend compte sans même être exhaustif, que la plupart de ces tâches, aussi urgentes qu'immenses, de l'éducation touchent une préoccupation ou nécessitent un éclairage sociologiques.

Sans remonter trop loin, prenons simplement comme point de départ la triple révolution contemporaine que font subir à toutes les sociétés les grands phénomènes de l'industrialisation, de l'urbanisation et de la révolution des communications. En elles-mêmes, et

¹³ *Ibidem*, p. 15.

¹⁴ INRS-Education, *Rapport annuel 1976-1977*, p. 9.

¹⁵ *Ibidem*, p. 15.

sociétés les grands phénomènes de l'industrialisation, de l'urbanisation et de l'essor inédit des communications. En elles-mêmes et surtout bien conduites, ces trois révolutions commandent un accroissement et une généralisation extrêmes des connaissances, en même temps qu'un processus de croissance (économique) de progrès (technologique) et finalement de développement intégral. Déjà, dans ce schéma, l'éducation se présente comme un porteur nécessaire et des plus dynamiques pour l'adaptation multiforme (scientifique, économique, technique, sociale, culturelle...) à ce nouveau monde. Mais l'éducation, dans ce contexte, se trouve sollicitée pour bien d'autres problèmes car, dans cette triple révolution moderne, ce sont tous les modes de fonctionnement et même les structures séculaires des sociétés qui sont mis en cause. D'où des problèmes, pour elle aussi,

de précision (ou même de confection) des rapports fondamentaux des sociétés au monde,

de crise des valeurs et des institutions,

de pluralisme des idéologies et des comportements,

de réaménagement politique,

de sécularisation ou de nouvelle sacralisation,

de renversement et de reconstruction de l'autorité,

de refonte de la famille,

de réification ou, à l'inverse, d'extrême individualisation des personnes,
 de socialisation de tous degrés et modalités,
 de démocratie et de participation générales,
 de nouvelle culture,
 d'aliénation et de marginalité sociales accrues,
 de travail et de loisirs,
 de perspectives inquiètes pour demain,
 etc.

De prime abord ces questions peuvent paraître très amples et éloignées des activités quotidiennes d'éducation et surtout d'enseignement. En y regardant de plus près, il appert cependant qu'à tous ses niveaux, dans toutes ses manifestations, souvent à très petite dose, souvent aussi de manière implicite ou même subtile, l'éducation est appelée à en traiter, ne serait-ce que sous le rapport de l'information ou des idéologies qui informent ses démarches et ses choix. Mais il y a plus, car les réponses ou les solutions qu'elle apporte (ou, encore plus, qu'elle évite ou refuse d'apporter) à ces problèmes fondamentaux conditionnent l'équilibre, la cohérence et l'avenir des vies individuelles mais surtout collectives..

D'autre part, pratiquement à chacune de ces réponses correspond une éducation sociologique explicite. Au plan de la

pond une préoccupation sociologique explicite. Au plan général, c'est l'étude de l'évolution des sociétés; aux plans du développement et de la connaissance, on trouve les sociologies spéciales qui portent ces noms, la sociologie de la connaissance recouvrant aussi les questions de rapports au monde, de valeurs et de culture. L'accent mis sur l'individualisation et les inquiétudes concernant la société de demain renvoient aux sociologies de la personne et du futur. Enfin, la sociologie de la famille, la sociologie politique, celles du travail, des classes sociales et de la participation recourent autant de problèmes spécifiques ou connexes.

D'ailleurs, si l'on se reporte encore une fois aux documents du Centre INRS-Education (de même d'ailleurs que dans ceux, récents, du Ministère de l'Education), on y décèle plusieurs de ces préoccupations majeures, (formulées plus ou moins différemment et plus ou moins explicitement) figurant parmi les sujets prioritaires d'intérêt retenus, soit: l'environnement pédagogique personnalisé, l'évaluation des divers régimes pédagogiques, la détermination des objectifs, de l'enseignement, les besoins des différentes clientèles, la nouvelle problématique enseignant-étudiant, la formation appropriée des maîtres, et la considération générale de l'enseignement universitaire.

De même, le récent ouvrage du Professeur Yves Bégin¹⁵ soulève un certain nombre de ces questions ou réalités sur lesquelles se penchent, plutôt anxieusement, et l'éducation et la sociologie. Rappelons seulement, à titre d'exemple, quelques-unes de ces grandes interrogations, concernant:

- les déterminismes sociaux,
- l'aliénation et l'anomie,
- les situations fondamentales individuelles et collectives,
- la problématique de la démocratie (ses forces, ses faiblesses, sa médiocrité générale...),
- la personnalité moyenne,
- le jeu des "catégorisations" sociales (plus ou moins manichéennes),
- la socialisation et la socialité,
- l'agencement des libertés (individuelles et collectives) dans l'efficacité,
- l'interrelation des différents agents de socialisation,
- l'idéologie sociétale dominante,
- les utopies (de créativité, de spontanéité, de participation, etc.),

¹⁵ *L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?*, Québec, INRS-Education, 1978. (Préface de M. Gilles Dussault, Ed.D.)

la nouvelle culture (des mass media),
 le "jeu des influences culturelles",
 la société d'abondance,
 la contrainte sociale et le contrat social,
 les réseaux généraux de causalité,
 les jeux de la démographie,
 et la société de demain.

Il y aurait bon nombre d'autres séries de concomitances à souligner entre éducation et sociologie, concomitances dont la conscience peut être fructueuse, et qui se rattachent, par exemple, aux liens assez étroits que ces disciplines entretiennent l'une et l'autre avec la philosophie, l'histoire et la psychologie, ou encore à ce fait qu'elles se veulent toutes deux, ou qu'elles veulent également établir, une "pratique idéale de la liberté"¹⁶, et il faudrait aussi s'arrêter au "temps social" de l'éducation au regard des autres "temps sociaux", tous considérés comme "coordination ou décalage des mouvements" (G. Gurvitch), mais pour l'instant, je veux seulement considérer brièvement quelques faits particuliers québécois qui paraissent rapprocher encore l'éducation et la sociologie.

16 Cf. P. FREIRE, *L'éducation: pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971.

CONTEXTE QUEBECOIS

Pour faire bref je dirai simplement qu'il y a trois composantes majeures de la problématique québécoise actuelle qui me paraissent pouvoir ou même devoir rassembler les activités de recherche en éducation et en sociologie: ce sont l'effervescence de la conscience historique, la réforme de l'enseignement, et ce que j'appellerais la réhabilitation générale de la langue.

A- D'une part parce que l'histoire "réelle" n'est jamais exactement ni complètement traduite par l'histoire "historialisée" et que, par conséquent celle-ci est toujours en ré-écriture éventuelle; et, d'autre part, parce que la conscience historique (définie plus haut comme perception globale d'une collectivité a de son insertion - genèse, rôle, statut, potentialités, projet, etc. - dans l'histoire) peut se trouver, sous l'influence de divers facteurs conjoncturels (politiques, religieux, économiques, etc.), plus ou moins ouverte, éclairée et dynamique, il se trouve que la vie des communautés nationales ou autres est scandée par des temps forts historiques durant lesquels, en raison d'une rencontre inopinée de multiples courants, l'histoire se ré-écrit et prend des tournants

décisifs, la conscience historique s'éclaire, et se réajuste au moins dans son projet collectif (valeurs, idéologies, finalités, buts, objectifs et moyens). Le Québec semble vivre de nouveau un tel tournant.

En pareilles circonstances, la demande est évidemment très forte pour de l'information, de l'explication, de la compréhension, pour des synthèses cohérentes, pour l'explicitation des valeurs en cause, des possibilités, et des choix, en raison et en vue d'un obligatoire et judicieux engagement. L'éducation et la sociologie retrouvent donc là l'une et l'autre une bonne partie de leur raison d'être. Et même si l'on tient absolument à définir la première comme une pratique et la seconde comme une science, il n'en reste pas moins que leurs discours respectifs se rejoignent dans de tels résultats ou orientations.

B- En outre, dans un domaine plus particulier, la réforme de l'enseignement réalisée au cours des quinze dernières années se continue en quelque sorte et s'apprête à un nouveau départ. L'éducation se trouve concernée et au plus haut point, dans son domaine propre. La structure, la nature, le contenu et le fonctionnement des systèmes d'enseignement au Québec, à tous les niveaux, sont interrogés. Parce que l'éducation ne se trouve pas mise en cause seulement en elle-même mais dans toutes ses ramifications, en amont et en aval, au sein de la société québécoise, le concours de telle

discipline spécifique consacrée à l'analyse de cette société paraît lui être plus nécessaire que jamais: la "pratique" (pour reprendre et satisfaire la distinction précédente) a besoin de l'éclairage de la "science".

C- Enfin, ce fait que, parallèlement, la promotion du français ait pris ces derniers temps une importance telle qu'elle a été institutionnalisée, alors que les résultats de l'enseignement de cette langue, à peu près dans le même temps, laissaient vraisemblablement quelque peu à désirer, renvoie aussi à un problème d'éducation (entres autres comme apprentissage et socialisation) étroitement lié à des questions sociologiques comme celle de la constitution d'ensembles de motivations, de fins, de situations et de conduites, - pour ne s'en tenir qu'au premier degré (personnel) de leurs principales dimensions. -- Par-delà, bien sûr, apparaît toute la dimension culturelle, fondamentale à tous points de vue ici: la langue étant composante et véhicule de la culture, l'éducation une de ses plates-formes de diffusion et un de ses interprètes de prédilection, et la sociologie s'y attachant comme à une des composantes spécifiques des sociétés humaines.

De fait, ces trois champs impératifs de recherche et d'actions éducatives au Québec (i.e. effervescence de la conscience historique, réforme de l'enseignement, et réhabilitation de la langue) semblent bien typiques de la fréquente complémentarité nécessaire

d'études sociologiques pour elles.

Dans ces trois cas en effet, l'éducation est dans l'obligation de déborder son champ propre pour tenir compte de ce qui la précède, l'accompagne et en résulte au point de vue social. Cela sans qu'elle se trouve brimée le moins - bien au contraire - dans son rôle très important de facteur d'évolution sociale, mais simplement pour répondre à un besoin, pour ainsi dire permanent, de se re-situer dans les toujours mouvantes dimensions structurelles, culturelles et fonctionnelles de la communauté. Elle a en effet à s'ajuster à cette communauté (action et rétroaction), et à prévoir son évolution à court terme en fonction des principales perspectives sociales: chaque fois pour mieux se voir, se comprendre et s'orienter.
Après d'elle, la sociologie n'a pas d'autres rôles à jouer que celui de l'assister dans ces trois démarches qui commandent toute sa praxis.

CONCLUSION

Si j'ajoutais un mot en guise de conclusion, ce serait pour revenir brièvement à l'INRS-Education. Plus précisément pour constater que ce Centre de recherche en éducation s'est constitué, fait reconnaître et apprécier, au prix d'efforts et de ténacité de la part des quelques-uns qui ont eu foi dans son utilité, sa nécessité même, et dans l'efficacité éventuelle de son action; et cela, sans pratiquement aucun concours direct de la sociologie. Aussi, cette dernière serait-elle plutôt mal venue de vouloir y récolter ce qu'elle n'a pas semé. Mais, si par son éclairage spécifique elle peut contribuer à une action plus étendue, plus diversifiée et encore mieux adaptée, de la part de l'INRS-Education - cela dans le respect du passé, les incertitudes du présent et le goût de l'avenir - , il me semble que ses vraies responsabilités se trouveront alors assumées et sa mission largement accomplie. Et on pourrait ici transposer, en reportant ce souhait et cette perspective dans l'ensemble du champ de l'éducation au Québec.